Bericht uber das Schuljahr ...

Adass Jisroel (Synagogue : Berlin, ...



Schulräume:
Gipsstraße 23 a.

Unterrichtszeit:
Sonntag und Mittwoch,
Dienstag und Donnerstag.

Religionsschule

der

Israelitischen Synagogen-Gemeinde
(Adass Jisroel) zu Berlin.

38. Bericht

über das

Schuljahr 1906/07.

Voran geht eine Abhandlung des Herrn Rabb. Dr. J. Wohlgemuth:
„Zum Unterricht in der jüdischen Ethik."

Berlin 1907.
Druck von H. Itzkowski, Gipsstr. 9.

Zum Unterricht in der jüdischen Ethik.

Die folgenden Erörterungen wollen nur allgemeine Umrisse zeichnen und Anregungen geben. Es ist selbstverständlich, daß bei der Verschiedenartigkeit der Religionsschulen nach Lehrer- und Schülermaterial, nach Klassenzahl und Stundenverteilung die Forderungen, die hier aufgestellt werden, nicht ohne Weiteres auf jede Schule übertragen werden können, sondern nur sinngemäß Anwendung finden.

Sie wollen ferner nur für den Religionsunterricht innerhalb des gesetzestreuen Judentums gelten. Dort, wo die jüdische Religion nichts anderes ist, als das Bekenntnis zum Monotheismus und angewandte Ethik, wo gar — es geschieht das allen Ernstes — die Ergebnisse der modernen Bibelkritik ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts sind, dort wird der Lehrplan eine völlig andere Gestalt annehmen. Nebenbei bemerkt haben wir hier wieder einen kleinen Beweis für die Unsinnigkeit der Bestrebungen, die in letzter Zeit das gesetzestreue und Reformjudentum zu einer Einheit auch für den Religionsunterricht zusammenfügen wollten.

Endlich sei festgestellt, was wir hier unter jüdischer Ethik verstehen. Das Wort ist nur gewählt, weil es an einer rechten Bezeichnung für die Summe dessen, was in unseren ספרי מוסר behandelt und gefordert wird, fehlt. Am besten würde es mit dem Worte „Herzenspflichten" wiedergegeben, wie es R. Bechai ibn Pakuda in seinem gleichnamigen Werke versteht. Ein dreifaches ist darin enthalten. Die Verpflichtung, sich über die Grundlagen und die Grundsätze des Glaubens Klarheit zu verschaffen. Ferner eine Verinnerlichung der religiösen Gesinnung und religiösen Betätigung und erst zuletzt die eigentliche Ethik. Wir würden die Bezeichnung „Religionslehre" wählen, wenn in dieser nicht der

gesamte Stoff der Ritualgesetze mit inbegriffen wäre. Der Unterricht in den Ritualgesetzen aber nimmt in dem Religionsunterricht einen breiten Raum ein, er muß ein gesonderter Lehrgegenstand bleiben, und für ihn gilt nicht, was wir über den Gegenstand unserer Abhandlung zu sagen haben.

* * *

Wir beginnen mit einer scheinbar paradoxen Behauptung. Wir halten den Unterricht in der jüdischen Ethik für den wichtigsten Bestandteil des Religionsunterrichts und wollen diesem Stoff dennoch keine besonderen Unterrichtsstunden vorbehalten sehen. Die jüdische Ethik — dieser Begriff immer in dem Sinne genommen, wie wir ihn oben näher bestimmt haben — muß Ziel und Zweck alles Religionsunterrichts sein. Nicht so sehr um ihrer eigenen Bedeutung willen, obwohl diese nicht hoch genug angeschlagen werden kann; die Einleitungen der Werke unserer ethischen Litteratur bemühen sich, diese Bedeutung zu unterstreichen. Viel mehr noch infolge der heutigen Zeitverhältnisse. In früheren Zeiten, als wir eine geschlossene Glaubensgemeinschaft waren, als vor allem der Verkehr des Juden nur auf den Juden beschränkt war, wuchs auch das Kind in einer, wenn wir so sagen dürfen, von Glaubensinnigkeit und Glaubenstreue getränkten Atmosphäre auf. Die jüdische Weltanschauung nahm es in sich auf in Schule und Haus, in Synagoge, im Bethhamidrasch, im Gespräch und durch die Derascha. Heute ist Licht und Luft des jüdischen Kindes in den westeuropäischen Ländern eine der Religion feindlich gesinnte oder zum mindesten religiös gleichgiltige Weltanschauung. Dort, wo das Haus nicht mit aller Energie auf das Seelenleben des Kindes einwirkt, wo die elterliche Erziehung nicht die religiösen Momente ununterbrochen in den Vordergrund rückt, wächst das Kind trotz alles Religionsunterrichts ohne Religion auf. Denn das Wissen, das aus der biblischen und jüdischen Geschichte, aus Gebetübersetzen und Bibellektüre genommen wird, liefert nicht genügend festes Material, um ein unerschütterliches Bollwerk gegen die feindlichen Angriffe zu errichten, die ununterbrochen aus der Umgebung unternommen werden. Da gilt es denn an Stelle der intensiv religiösen häuslichen Erziehung, sie teils ergänzend, teils ersetzend ein Surrogat zu schaffen. Das ist allein in der jüdischen

Ethik gegeben. Nicht einmal, sondern in jedem Schuljahr muß sie nach den drei Gesichtspunkten, die oben angegeben waren, dem Schüler eingeprägt werden. Er muß über die letzten Grundlagen des jüdischen Glaubens aufgeklärt werden, daß nicht angelernte Menschensatzung, sondern eine innerliche Erfassung der Religion das Wesentliche sei, Gott und seine Gebote den Mittelpunkt alles menschlichen Tuns einnehmen, und er muß endlich von den ethischen Gesetzen des Judentums hören, daß ihm bewußt werde, wie all das, was als Ideal der Menschheit von anderer Seite gepriesen wird, in dem Gesetz und in der Ueberlieferung des Judentums in voller Reinheit und Höhe enthalten ist.

Und dennoch wünschen wir nicht, daß die jüdische Ethik in besonderen Stunden behandelt werde. Und zwar leiten uns dabei folgende Gründe:

Zuerst das obenerwähnte Moment, daß dieser Gegenstand nicht in einem Jahr, sondern alljährlich erörtert werden müsse. Daß in den unteren Klassen eine ganze Stunde rein theoretischen und abstrakten Inhalts ausgeschlossen ist, ist klar. Aber auch in den höheren Klassen, selbst für funfzehn- und sechszehnjährige Schüler, darf der Unterricht in der jüdischen Ethik nicht als ein besonderes Fach erteilt werden. Die Schüler besitzen auch in diesem Alter noch nicht die Reife, um die allgemeinen Ideen in systematischer Form in sich aufzunehmen, eine geschlossene Weltanschauung in sich zu verarbeiten, kurz den rechten Nutzen aus einer Stunde zu ziehen, die sich zunächst mit metaphysischen Problemen oder geschichtsphilosophischen Erörterungen an den Verstand wendet. Der Unterricht müßte hier katechetischen Charakter annehmen (und dies ist der Todfeind aller echten und wirksamen religiösen Belehrung), oder es würden Vorträge von den Lehrern gehalten, die die Schüler für den Augenblick mit Wärme aufnehmen, die aber ohne nachhaltige Wirkung bleiben, worüber später in anderem Zusammenhang noch mehr. Endlich besitzen wir nicht das genügende Lehrermaterial für diesen Unterricht.

Nicht nur der Religionslehrer, auch mancher junge Rabbiner wird, wenn er eben ins Amt getreten, es nicht unternehmen, eine systematische Darstellung dieses Lehrstoffes zu geben. Er wird im allgemeinen zufrieden sein, wenn es ihm gelungen ist, die gewaltige Summe des Materials, die heute ein Rabbiner sich

zu eigen machen muß, zu erlernen. Das Lehren erfordert aber eine Vertiefung in den Stoff, ein Vertrautwerden mit den Einzelheiten, und nicht zu allerletzt ein gewisses Maß von Lebenserfahrung. Das alles kann erst im Laufe der Zeit erworben werden. Alle Leitfäden und Lehrbücher reichen hier für die Vorbereitung nicht aus. Eine einzige Frage eines aufgeweckten Schülers wirft den ganzen Bau, den der Lehrer in seinem Hause mühsam errichtet, über den Haufen. Nur ein völliges Beherrschen des Stoffes, nur eine aus Selbstdurchdachtem und Selbsterlebtem schöpfende Persönlichkeit wird sich hier jederzeit sicher genug fühlen, um alle Schwierigkeiten lösen zu können, soweit überhaupt metaphysische Fragen zu lösen sind. Anders liegt die Sache natürlich, wenn alle diese Fragen nur, — wie wir das nachher ausführen werden, — gelegentlich besprochen werden. Da verbietet sich eine alles erschöpfende Behandlung von selbst, und überall dort, wo es nicht angebracht erscheint, die Frage weiter zu verfolgen, wird der Hinweis genügen, daß die Frage in späteren Jahren oder in einem anderen Zusammenhange ausführlicher beantwortet werden soll[1]). Natürlich soll der systematische Unterricht nicht völlig ausgeschlossen werden. Ein Religionslehrer, der sich auf dem Gebiete heimisch fühlt, wird vor Primanern der höheren Lehranstalten eine solche Stunde äußerst anregend und wirksam gestalten können. Ja, dieser Unterricht wird den Schülern unvergeßlich bleiben, da sie ja ein gut Teil philosophischer Propädeutik und großzügiger, prag-

[1]) Daß wir hier die Schwierigkeit nicht überschätzen, wird jeder wahrhaft Kundige ohne weiteres zugestehen. Wie wenig selbst hochgebildete Männer im Stande sind, metaphysischen Auseinandersetzungen zu folgen, hat sich erst jüngst bei der bekannten Diskussion über die Vorträge des P. Waßmann gezeigt. Dieser hatte seinen Standpunkt — der von uns hier nicht gutgeheißen werden soll — durchaus klar und scharf präzisiert, er hatte ausführlich, und, in jedem der drei Vorträge sich wiederholend, die springenden Punkte hervorgehoben, und doch war er von fast allen seinen Gegnern mißverstanden worden. Diese wichtige Tatsache gedenke ich ausführlich in einem anderen Zusammenhange zu beleuchten. Hier sollte nur an diesem Beispiel wieder gezeigt werden, wie unklar selbst den sich berufen fühlenden Kämpfern für Bildung und Aufklärung die einschlägigen Probleme sind und wieviel Kraft und Ausdauer und reiches Wissen dem Schüler gegenüber aufgewandt werden muß, soll ihm ein „richtiges Denken über Gott und Welt und Menschen" beigebracht werden.

matischer Geschichtsbetrachtung mit in den Kauf bekommen. Wie sehr hier Geist und Gemüt unter dem Banne des Vortragenden stehen, weiß Jeder, der sich des ersten philosophischen Kursus erinnert. Und ein weiterer Vorteil ist: צדיק הראשן בריבו, den zerstörenden, negierenden Ideen wird der Stachel genommen, wenn sie gleich von vornherein in die rechte Beleuchtung gerückt werden, wenn die Philosophie, die an sich dem Glauben weder freundlich noch feindlich gesinnt ist, die religiöse Färbung erhält.

Für alle tieferen Stufen bleibt es dabei, daß dieser Unterrichtsstoff nur im Anschluß an die anderen Fächer behandelt werden soll. Bevor wir auf das Einzelne näher eingehen, sei noch auf die Vorteile hingewiesen, die die gelegentliche Behandlung der Fragen dem systematischen Unterricht gegenüber bietet.

Zuerst: In völlig unauffälliger Weise können wichtige Gedanken immer wieder eingeprägt und unterstrichen werden. Statt aller Theorie ein paar Beispiele: Der Sozialismus beherrscht die Ethik und Politik unserer Zeit und voraussichtlich auch der kommenden. Was ist in dieser Idee neu? Nicht, daß sie das Mitleid mit dem Niedriggestellten in den Vordergrund rückt. Das Mitleid ist stets als Tugend gepriesen und mehr oder minder praktisch geübt worden. Vielmehr der Gedanke der Gleichberechtigung aller Menschen, daß die Hilfsbereitschaft nicht eine Gnade, sondern Pflicht der Gesamtheit, daß die politische Einheit, sei es Staat oder Gemeinde, gesetzlich für die Schäden haftet, die sich aus ihrer Struktur ergeben. Es ist oft genug hervorgehoben worden — und es ist auch hier nicht der Ort, den näheren Nachweis dafür zu erbringen — daß die mosaische Gesetzgebung durchaus sozial ist. Ebensowenig ist auch nur ein Wort darüber zu verlieren, wie wichtig es besonders in der heutigen Zeit ist, daß dem Schüler diese Erkenntnis so recht in Fleisch und Blut übergehe. Er sieht den Widerspruch zwischen den Idealen der Welt und denen seines Glaubens auf einem bedeutungsvollen Grenzgebiet gelöst, und die heiligen Urkunden erscheinen ihm verklärt, da vor Jahrtausenden hier Aufgaben gestellt wurden, denen unsere Zeit mühsam Erfüllung sucht. — Im systematischen Unterrichte kann ich diesem Gegenstande bestenfalls eine Stunde widmen. Die Stunde vergeht, und mit ihr verblassen allmählich die Gedanken, um zuletzt ganz aus dem Gedächtnis zu schwinden. Anders, wenn

im Pentateuchunterricht, bei den Prophetenstellen zuerst etwas ausführlicher, dann in kurzen Strichen immer wieder der Grundgedanke eingeschärft wird. Noch besser! Das Wort צדקה und צדק genügt mir. Wo immer es mir begegnet, im Gebet- und Bibelübersetzen, da weise ich auf das sprach- und völkerpsychologische Moment hin, daß צדקה bald Gerechtigkeit, bald Wohltat und Armenunterstützung bedeutet, für die Juden daher die „milde Gabe" nicht ein Almosen, sondern eine gesetzliche Abgabe, nicht mitleidige Hilfe sondern ein Recht ist, das der Arme zu fordern hat. Wird dies im Laufe des Schülerlebens hundertmal gehört, dann kann es niemals mehr vergessen werden.

Ein anderes Beispiel: Die liberale protestantische Theologie wirft allmählich alle spezifisch-christlichen Dogmen über Bord und läutert sich immer mehr zum reinen Monotheismus empor. Umsomehr sieht sie sich genötigt, — handelt es sich doch für sie um Sein oder Nichtsein — ihre Existenzberechtigung gegenüber dem Judentum dadurch zu erweisen, daß sie den Gottesbegriff und die aus ihm resultierende Ethik des Judentums herabsetzt. Aus allen Hörsälen klingt es, in allen Zeitungen ist es zu lesen, in Massenauflagen populärer Schriften wird es verbreitet, daß der Gott des „alten Testaments" ein Gott der Rache ist, ein Herr seinen Knechten, nicht aber der Gott der Liebe, ein Vater seinen Kindern. Nur wie ein Blitz zucke es hie und da durch die Worte der Propheten, nur sporadisch trete dieser Gedanke auf, er stehe nicht im Centrum der Frömmigkeit. Wiederum ist es keine Frage, daß der Schüler gegen diese Meinung, die von seiner ganzen Umgebung geteilt und als etwas Selbstverständliches angenommen wird, gewappnet werden muß, und es ist auch hier nicht zu bezweifeln, daß die einmaligen Darlegungen innerhalb der systematischen Religionslehre nicht einen genügenden Schutz bieten können gegenüber den immer und immer wiederholten Angriffen von gegnerischer Seite [2]). Aber auch hier

[2]) Als klassisches Beispiel mag Karl Emil Franzos dienen, der — nach seinen eigenen Angaben zu schließen — einen systematischen Religionsunterricht erhalten haben muß. Dabei ein Mann, der sich in das Leben seiner jüdischen Umgebung mit Energie vertieft hat und bei all seinen assimilatorischen Neigungen ein warmes Empfinden und eine herzliche Liebe für das jüdische Volk und seine Religion im Herzen trägt. Aber all dies hat ihn nicht davor geschützt, in seinem gelesensten Buche ein Denkmal grober Unwissenheit zu verewigen. In den „Juden von

dient mir — wenn ich ganz absehe von der Besprechung der einschlägigen Bibelstellen — ein einziges Wort dazu, um die tendenziösen Entstellungen immer und immer wieder aufzudecken und dem Schüler die Wahrheit für sein ganzes Leben ins Gedächtnis zu hämmern. Es ist das Wort חסד. Von Zeit zu Zeit tut mir immer ein Schüler den Gefallen, den landläufigen Uebersetzungen folgend, חסד mit „Gnade" zu übersetzen und entlädt dann auf sein unschuldiges Haupt die ganze Schale meines Zornes. Die Klasse wird ermahnt das Wort immer mit „Liebe" wiederzugeben, das ist immer angebracht, während „Gnade" in seltenen Fällen das richtige Wort ist [3]). „Gnade" das ist der Ausdruck des Verhältnisses zwischen dem Herrn und dem Knecht, dem König und seinem Untertan, „Liebe", der des Verhältnisses zwischen Vater und Kind, zwischen dem Gatten und der Gattin, zwischen dem Freund und dem Freunde. Es folgt eine kurze Rekapitulation der christlich-

Barnow" in der Erzählung: „der wilde Starost und die schöne Jütta" flüstert die alte Sarah in Erinnerung an die furchtbaren Greuel, die die christliche Einwohnerschaft an ihrer Familie begangen: „Auge um Auge, Zahn um Zahn." Nun können wir die Hand dafür ins Feuer legen, daß niemals eine galizische jüdische Frau diese Worte in diesem Sinne gesprochen hat, Denn entweder — und das ist wahrscheinlicher — kennt sie den Satz überhaupt nicht, oder wenn sie ihn kennt, dann ist er ihr nur in der talmudischen Auslegung geläufig, die ihn dahin interpretiert, daß eine Geldentschädigung zu zahlen ist. Aber Franzos steckt offenbar selbst in der Anschauung seiner christlichen Umgebung, die diesen Satz als charakteristisch für das „alte Testament" heraushebt, und so ist er ihm bei seiner Schilderung in die Feder geflossen.

[3]) Eine Nachprüfung aller Bibelstellen, in denen das Wort חסד vorkommt, ergibt eine Bestätigung unserer Behauptung. An keiner einzigen Stelle muß das Wort mit „Gnade" übersetzt werden. Auch nicht in der Verbindung ארך אפים ורב חסד und den verwandten Stellen: Nu. 14,18. 14,19 Joel 2,13 Jona 4,2 Micha 7,18 Ps. 86,5. 103,8. 145,8 Neh. 9,17, wie die Verbindung ארך אפים ורב חסד ואמת beweist, wo חסד ואמת Liebe und Treue bedeutet. Ebensowenig kann die Bedeutung „Gnade" erschlossen werden aus der Wendung חסד ורחמים, da רחמים mindestens ebenso häufig „Liebe," wie „Erbarmen" zu übersetzen ist, und übrigens „Liebe und Erbarmen" ebensogut zusammenklingt wie „Gnade und Erbarmen." Dagegen ist die Wiedergabe des Wortes חסד durch „Gnade" in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der Fälle höchst unwahrscheinlich, zum Teil gänzlich ausgeschlossen. So in der Wendung חסד ואמת oder dort, wo das Verhältnis des Menschen zu Gott als חסד bezeichnet wird oder in Stellen, wie Ri. 8,35, I. Sam. 15,6, II. Sam. 3,8 II. Sam. 10,2 u. v. a.

theologischen Behauptung und ihre Richtigstellung. Ich schließe dann mit dem Hinweis, daß es von entscheidender Bedeutung ist, wie das Wort übersetzt wird. All die überaus vielen Stellen der Bibel, in denen das Wort חסד in Beziehung zu Gott gebraucht wird, sind, je nachdem, ob es durch „Gnade" oder durch „Liebe" wiedergegeben wird, ebensoviele Beweise gegen oder für die Auffassung, daß der Gott des „alten Testaments" als ein Vater seiner Kinder erscheint[4]).

Aber noch einen anderen Vorteil bietet die gelegentliche Behandlung des Unterrichtsstoffes gegenüber der systematischen Religionslehre. Wir brauchen dann nicht auf die sokratische Methode zu verzichten. Es ist schon oft darauf hingewiesen worden, daß diese im systematischen Religionsunterricht ausgeschlossen ist. Wir können aus den Kindern nichts herausfragen über Dinge, von denen keine Vorstellung in ihnen ist. Metaphysische, geschichtsphilosophische Fragen, Prinzipien der Ethik u. a. das sind alles Ideenkomplexe, für die der geistige Besitz des Schülers auch auf der höheren Stufe wenig oder gar keine Anknüpfungspunkte bietet. Bleibt nur der zusammenhängende Vortrag des Lehrers. Aber abgesehen von dem schon obenerwähnten Moment, daß der abstrakte Inhalt zu hohe Ansprüche an die Fassungskraft des Schülers stellt, diese Methode hat auch sonst ihre Mängel. Nicht ohne Grund greift man immer und immer wieder zur sokratischen Methode. Sie schützt den Lehrer davor, sich dem Flug seiner Gedanken zu überlassen und allmählich über den Kopf der Klasse hinwegzureden, sie erzeugt jenes Fluidum, das Lehrer und Klasse gemeinsam

---

[4]) Man braucht kein Anhänger von Fritz Mauthners Sprachphilosophie zu sein, um die verhängnisvolle Bedeutung anzuerkennen, die das Wort für alle Zweige menschlichen Wissens und Lebens gewinnt. Und mögen Hunderte von apologetischen Werken geschrieben werden, der Begriff „Pharisäer" z. B. schwindet doch nicht so leicht aus dem Volksbewußtsein und mit ihm nicht die Verachtung und der Haß gegen die alten jüdischen Gesetzeslehrer. Führen doch selbst viele Juden ganz harmlos dies Wort im Munde, um einen scheinheiligen Heuchler zu kennzeichnen. Umsomehr müssen wir bei jeder Gelegenheit unsere Schüler vor Uebersetzungen warnen, die mit oder ohne Absicht von nichtjüdischer Seite geprägt werden. Um nur noch ein Beispiel zu erwähnen, welche Verwirrung richtet das Wort שאול an, wenn es mit „Hölle" wiedergegeben wird!

durchströmt und alle zu einer sich geistig gleichermaßen betätigenden Einheit verbindet, sie gibt dem Lehrer Gelegenheit, sich jederzeit darüber zu vergewissern, wie groß die Teilnahme des einzelnen Schülers ist, vor allem aber, sie zwingt den Schüler, selbst an dem zu findenden Ergebnis mitzuarbeiten. Das alles läßt sich aber bei der gelegentlichen Behandlung der jüdischen Ethik gut erreichen, denn hier wird ja in den anderen Unterrichtsgegenständen der Rohstoff gewissermaßen dem Schüler dargeboten, hier kann die sokratische Methode einsetzen und aus Gegebenem durch Fragen die gewünschte Antwort erzielen. Im biblischen Geschichtsunterricht ist es ja allgemein üblich, nach der Erzählung der einzelnen Begebenheiten, etwa aus der Lebensgeschichte Abrahams, die Charakterzüge dieses Stammvaters ableiten zu lassen, um dann diese als allgemeingiltige Tugenden zu preisen und einzuprägen. Aber nicht schwerer wird es sein, nach der Durchnahme etwa des Gebetstückes ובכן תן פחדך die Idee des Universalismus im Judentum, nach der Lektüre der entsprechenden Pentateuchstellen die sozialen Grundgedanken in der mosaischen Gesetzgebung, bei der Besprechung der einschlägigen Kapitel in Jesajah die Wesenszüge des Gottesknechtes und damit die Hauptmomente in der Bestimmung und dem Schicksal des Volkes Israels aus den Schülern herauszulocken.

Auf ein Moment legen wir ganz besonderes Gewicht, das ist die Mitarbeit des Schülers. יגעת מצאת nur wenn du dich abgemüht hast, wirst du es erreichen. Diesen Spruch unserer Weisen haben in mannigfachen Variationen die alten Völker, und ihn bestätigt die tägliche Erfahrung. Es ist nicht wahr, daß das, was nur gelehrt wird, auf die Dauer haftet. Nur was in Mühe und Arbeit erworben wird, das wird zum Besitze. Dies gilt ganz besonders in der Welt des Geistigen[5]. Umsomehr werden wir auf die Mitarbeit des Schülers drängen müssen, wenn wir bedenken, wie schnell das, was auf der Schule gelernt wurde, vergessen wird. Es ist schon oft festgestellt worden, daß die wichtigsten Zahlen und Ereignisse aus der Geschichte denen, die nicht von Berufswegen sich weiterhin mit ihnen beschäftigten, völlig aus dem Gedächtnis geschwunden waren. Das fällt nicht so schwer ins

[5]) Vgl. ausführlicher darüber in meiner Abhandlung: „Zum Unterricht in der Bibel“, Beilage zum Bericht der Religionsschule der Gem. A. J. 1899.

Gewicht. Unser Mathematiklehrer meinte immer scherzhaft: „Wenn Sie ein halbes Jahr nach dem Abiturientenexamen zu mir kommen und wissen noch eine einzige Formel, dann verachte ich Sie." Ziel der profanen Schulfächer ist eben die formale Bildung. Mit der ist aber im Religionsunterricht verzweifelt wenig gedient, am allerwenigsten in der jüdischen Ethik, da kommt es in erster Reihe, ja ausschließlich auf den Inhalt an. Die Ideen müssen stets gegenwärtig und lebendig sein, sollen sie doch das Denken, Fühlen und Wollen, den ganzen Menschen beherrschen. Darum müssen die Ideen in harter Arbeit errungen werden, und datum legten wir auch oben soviel Gewicht darauf, daß sie nicht einmal, sondern immer und immer wieder eingeprägt werden.

Wenn aber nun der eigentliche systematische Religionsunterricht ausscheiden soll und aller Nachdruck auf die beiläufige Behandlung zu legen ist, so wird umsomehr dafür gesorgt werden müssen, daß keine Anarchie einreißt. Aufgabe des Schulleiters ist es, im Verein mit seinen Lehrern für jeden Unterichtsgegenstand und für jeden Kursus festzustellen, wie die jüdisch-ethischen Grundbegriffe im Anschluß an den behandelten Stoff durchzunehmen sind. Da es sich um einen verhältnismäßig engen Kreis von Grundbegriffen handelt, so wird — abgesehen von den unteren Stufen, die nur für Begriffe der angewandten Ethik reif sind — fast in jedem Kursus der gesamte Inhalt der jüdischen Ethik besprochen werden können. Schwierigere Gedankenreihen werden kurz angedeutet, einfachere ausführlicher behandelt, dem Lehrer vor allem im Einzelnen völlige Freiheit gelassen, nur die Aufgabe gestellt, im Laufe des Unterrichtsjahres alle angegebenen Punkte zu berühren. Ein Mißstand freilich ist: die Kenntnisse der Klasse lassen sich hier nicht so, wie bezüglich des konkreten Unterrichtsstoffes kontrollieren. Doch das ist beim systematischen Religionsunterricht nicht anders. Eine Prüfung müßte hier in Frage und Antwortspiel katechetischer Form vorbereitet werden und würde daher als Beweis für das innere Erfassen völlig wertlos sein. Die Darstellung einer Weltanschauung, ja selbst einzelner allgemeiner Ideen, läßt sich nicht stehenden Fußes geben. Geschweige denn von einem Schüler! Deshalb können diese Ideen ihm doch zum geistigen Eigentum geworden sein, in ihm leben und wirksam bleiben. Im Uebrigen: Es wäre schlecht um den

Schulleiter bestellt, wenn er sich nicht durch Stichproben gelegentlich seiner Inspektionen davon überzeugen könnte, ob bestimmte Themata überhaupt besprochen worden sind.

* * *

Aber werden nicht die Unterrichtsgegenstände, — und es sollen ja mit Ausnahme der Grammatik alle sein — die wir mit der Behandlung der jüdischen Ethik belasten, darunter leiden? Die zur Verfügung stehende Zeit ist beschränkt, wir müßten also das Pensum an allen Ecken und Enden beschneiden!

Darauf ist zunächst zu erwidern, das wäre kein so großes Unglück, wenn es sich um ein Bedeutenderes handelt, um die Erreichung des uns vorschwebenden Zieles. Letzten Endes soll doch das religiöse Gefühl vertieft und der Wille zur religiösen Betätigung gestählt werden. Demgegenüber müßten alle anderen Aufgaben und Ziele zurücktreten. Aber es ist nicht wahr, daß die eigentlichen Unterichtsgegenstände darunter leiden müssen. Vielleicht in der Quantität. Aber es kann nur für das Gesamtergebnis auch innerhalb des einzelnen Unterrichtsgegenstandes von Nutzen sein, wenn durch eine straffere Konzentration weniger gelernt, aber das Wenige besser behalten wird. Die Ausflüge in das Gebiet der jüdischen Ethik bieten aber in unauffälliger Weise die Gelegenheit, Teile des durchgenommenen Pensums immer zu wiederholen. Repetitio mater studiorum, nur stetes Wiederholen führt zu sicheren Kenntnissen, aber der gute Wille des Lehrers scheitert daran, daß die Schüler — so wenig wie viele Erwachsene — Selbstüberwindung genug besitzen, sich dieser langweiligen Arbeit zu unterziehen. Das Interesse gerade der Besseren erlahmt, und ohne Interesse kein gedeihlicher Unterricht. Werden aber Ausführungen allgemeiner Art daran geknüpft, dann erhält die Wiederholung das Moment des Neuen, und vollzieht sich unter reger Beteiligung. So kommt die gelegentliche Behandlung der jüdischen Ethik auch dem speziellen Unterrichtsgegenstande zu Gute.

Vor allem aber — und das erscheint uns das Wichtigste — könnte die Feststellung des Pensums gleich nach dem Gesichtspunkte vorgenommen werden, wieweit der Stoff Anknüpfungspunkte für die jüdische Ethik bietet. Das ist wiederum keine neue Forderung. Aber es will uns scheinen, als ob die üblichen Pensum-

verteilungen noch verbesserungsfähig sind. Im Folgenden sollen nun einzelne Vorschläge unterbreitet werden. Sie wollen nur ein Fingerzeig sein und unsere Wünsche dem Verständnis näher bringen. Wie schon oben bemerkt, sind die Verhältnisse in den einzelnen Religionsschulen so verschieden, daß ein Normal-Plan wenig Wert hätte[6]).

[6]) Ich weiß wohl, daß ein Normallehrplan einen gewissen Spielraum offen läßt, sodaß es dem Lehrer frei steht zu einem Höchstmaß aufzusteigen oder sich auf ein Mindestmaß zu beschränken. Aber Befähigung und Fleiß des Durchschnittsschülers wird doch immer in Rechnung gestellt, die Durchschnittsschüler müssen immer der Grundstock der Klasse sein, auf den der Normalplan eingerichtet ist. An diesem Durchschnittsschüler fehlt es nun in den Religionsschulen. Mir wenigstens ist es immer so ergangen, daß (mit Ausnahme der höchsten Kurse) die eine Hälfte der Schüler gut und die andere schlecht war, nie aber war der Stand so, wie er sein sollte, daß der überwiegende Teil den Ansprüchen genügte, ein kleiner Bruchteil über dem Durchschnitt hervorragte und ein anderer unter ihm zurückblieb. Das lag nicht an der Ueberspannung meiner Anforderungen. Das Verhältnis blieb sich gleich, ob ich sie höher oder niedriger stellte. Diese Erfahrung werden mir auch andere Lehrer bestätigen, und sie ist meines Erachtens aus dem Charakter und der Stellung, die der Religionsunterricht einnimmt, zu erklären. Den andern Schulen stehen die Mittel zur Verfügung, den Schüler zur Durchschnittsleistung zu zwingen. Das Schreckgespenst des Sitzenbleibens mit seinen mannigfachen sozialen Schädigungen im Gefolge peitscht Eltern und Schüler zur Anspannung aller Kräfte auf. Ein ähnliches, wenn auch nicht ganz so wirksames, Mittel, hat die konfessionelle Schule für den jüdischen Religionsunterricht, wenn sie ihm den Charakter als Hauptfach erteilt. Ganz anders die Religionsschule. Hier hängt alles von dem guten Willen des Schülers oder vielmehr der Eltern ab. Steht bei diesen die Religion im Centrum des Willens, dann haben sie Mittel genug in der Hand, das Kind zu guten Leistungen anzuspornen. Auch ohne Rücksicht auf die Eltern wird den befähigten Schüler der Gegenstand fesseln, den ehrgeizigen der Wunsch, sich auch hier hervorzutun, anstacheln. Alle anderen aber bleiben zurück, denn es treibt sie nicht der unerbittliche Zwang der Notwendigkeit. In den höchsten Klassen treffen wir überwiegend gute Schüler, denn einerseits haben die Versetzungen eine Auslese bewirkt, dann aber nehmen hier an dem Religionsunterricht zumeist nur die Teil, die Anlage und Neigung dazu bestimmt. Was folgt aus alledem? Daß der Lehrplan für die Religionsschule ganz besonders individuell gestaltet werden muß, je nach der Beschaffenheit der Jahrgänge. Es wäre nicht unangebracht, wenn der Schulleiter im Verein mit seinen Lehrern alljährlich den Lehrplan einer Durchsicht unterzöge und ihn je nach dem Wechsel, der sich im Schülermaterial vollzogen, modifizierte.

Wir übergehen den biblischen Geschichtsunterricht und das Gebetübersetzen. Der erstere ist in den verschiedenen Lehrbüchern schon mannigfach unter dem von uns besprochenen Gesichtspunkt behandelt worden. Im Gebetübersetzen muß vor der Rücksicht auf den Gottesdienst jedes andere Prinzip der Pensumverteilung zurücktreten. Dieser Unterrichtsgegenstand dient ja in erster Linie dazu, die Kinder zu befähigen, daß sie dem Gottesdienst in der Ursprache folgen können.

Wie steht es mit dem Pentateuchunterricht? Hier glauben wir mit der Kritik einsetzen zu dürfen. Uns scheint die Genesis hier einen unverhältnismäßig großen Raum einzunehmen. Das hatte seine Berechtigung in den konfessionellen Schulen früherer Zeit, der gesamte Pentateuch wurde hier der Reihe nach durchgenommen. Durch die große Anzahl von Stunden wurde es ermöglicht, daß bereits auf der untersten Stufe die Schüler mit der Genesis vertraut werden. Der biblische Geschichtsunterricht fällt für die untersten Klassen fort. Die Schüler folgen mit Spannung der Uebersetzung, denn sie vermittelt ihnen den Verlauf der Geschichte. Das alles gilt nicht für die Religionsschule, in der das Pensum aus der Genesis oft auf volle vier Jahre verteilt wird. Der Inhalt des Pensums ist den Kindern aus der biblischen Geschichte bekannt. Eine gewisse Anregung wird freilich den Schülern geboten, wenn sie in dem Urtext das ihnen anderweitig Vertraute wiederfinden. Doch rechtfertigt dieser Gewinn nicht den großen Verlust, der den Schülern daraus erwächst, daß sie vier Jahre hindurch sachlich fast nichts Neues lernen. Endlich stellen Kapitel, wie der Segen Jakobs an Vokabelmaterial und exegetischen Schwierigkeiten hohe Ansprüche an das Gedächtnis und den Fleiß des Schülers und erfordern einen Zeitaufwand, der nutzbringender für die religiöse Vertiefung verwertet werden müßte.

Man könnte geltend machen: In der Genesis haben wir den schlichten Styl der Erzählung, und sie eignet sich daher vor allem zur Einführung in die genaue Kenntnis der hebräischen Sprache. Das läßt sich hören. Doch hierfür würde auch ein kleiner Ausschnitt genügen, etwa die Josefsgeschichte. Und dann: es kommt doch vor allem auf den Stoff an, der *später* durchgenommen werden soll. Der wird aber aus den eigentlichen Prophetenbüchern und den Hagiographen gewählt, oder höchstens noch zum

geringsten Teil aus den Geschichtsbüchern der ersten Propheten. Eine Vorbereitung auf diese Pensen ist aber viel besser durch die ersten elf Kapitel von Deuteronomium zu erzielen, als durch die Genesis. Und welche Fülle allgemeiner religiöser Ideen enthält gerade dieser Teil des Pentateuchs. Dabei sind die Mahnreden von geschichtlicher Darstellung durchflochten, sodaß aus ihnen auch ein entsprechender Vokabelschatz für die erzählenden Stücke der Bibel zu gewinnen ist.

Man beschränke also das Pensum der Genesis auf das allernotwendigste Maß und trete möglichst bald an die gesetzlichen und paränetischen Partieen des Pentateuchs heran.[7]) Zuerst etwa Ex. 19—23 und Dt. 1—11, dann Dt. 12—31, zuletzt aus Levitikus und Numeri die geeigneten Stücke, Ex. 33,12—34,26 und die schweren poetischen Partieen. Diese Reihenfolge soll nur im allgemeinen den prinzipiellen Gesichtspunkt zeigen. Die Opfergesetze Lev. 1—7 müssen schon deshalb besprochen werden, weil sie von der gesamten Reform vom linken bis zum rechten Flügel zum Gegenstand des Angriffes gemacht werden. Unsere überlieferte Gebetordnung steht und fällt mit ihnen. Dann aber noch ein Anderes: die systematische Gruppierung der scheinbar unübersehbaren und durch ihre Verschiedenartigkeit verwirrenden Fülle der Opferarten und ihrer Einzelbestimmungen, erregt das lebhafte Interesse der Knaben. Auch sind hier Grundbegriffe der Religion, wie Schuld und Sühne, immer wieder aufzuzeigen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten. Ich habe bei allerdings guten Jahrgängen mit der Durchnahme des Leviticus (mit Ausschluß von Cap. 12—15, 18, 20) auf mittleren Stufen erfreuliche Erfolge erzielt.

Schließlich noch eine kleine Probe von der Art der Behandlung. Wir wählen Lev. 19, 1—18.

---

[7]) Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß dieses alles nur für die unteren und mittleren Stufen gelten soll. Keine gesetzestreue Religionsschule, die ihre Schüler bis zum sechszehnten Jahre behält, wird es sich nehmen lassen, ihnen den gesamten Pentateuch zu vermitteln. Am besten wird, wie es in der ersten Klasse unserer Religionsschule geschieht, allwöchentlich die laufende Sidra durchgenommen. Das Pensum wird aufgegeben, der Lehrer überzeugt sich durch einzelne Fragen vom häuslichen Fleiß und knüpft Bemerkungen allgemeiner Natur an den Inhalt. So werden die bereits durchgenommenen Stücke fester eingeprägt und die ausgelassenen Partieen nachgeholt.

DATE DUE			